

**MÉTODOS
DE ENSINO DE LEITURA
NO IMPÉRIO BRASILEIRO**

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

Presidente do Conselho Curador

Mário Sérgio Vasconcelos

Diretor-Presidente / Publisher

Jézio Hernani Bomfim Gutierre

Superintendente Administrativo e Financeiro

William de Souza Agostinho

Conselho Editorial Acadêmico

Divino José da Silva

Luís Antônio Francisco de Souza

Marcelo dos Santos Pereira

Patricia Porchat Pereira da Silva Knudsen

Paulo Celso Moura

Ricardo D'Elia Matheus

Sandra Aparecida Ferreira

Tatiana Noronha de Souza

Trajano Sardenberg

Valéria dos Santos Guimarães

Editores-Adjuntos

Anderson Nobara

Leandro Rodrigues

COMISSÃO EDITORIAL DE COLEÇÕES E LIVROS DA SBHE

Carlota Boto

Gizele de Souza

COLEÇÃO
DIÁLOGOS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

SUZANA LOPES DE ALBUQUERQUE

**MÉTODOS
DE ENSINO DE LEITURA
NO IMPÉRIO BRASILEIRO**

ANTÓNIO FELICIANO
DE CASTILHO E JOSEPH JACOTOT

PREFÁCIO
Carlota Boto



© 2023 Editora Unesp

Direitos de publicação reservados à:

Fundação Editora da Unesp (FEU)

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

www.livrariaunesp.com.br

atendimento.editora@unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva – CRB-8/9410

A345m

Albuquerque, Suzana Lopes de

Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro: Antônio Feliciano de Castilho e Joseph Jacotot / Suzana Lopes de Albuquerque. Prefácio de Carlota Boto – São Paulo: Editora Unesp / SBHE, 2023. [Coleção Diálogos em História da Educação].

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5711-191-8

1. História do Brasil. 2. Império. 3. Ensino. 4. Leitura. 5. Antônio Feliciano de Castilho. 6. Joseph Jacotot. I. Título.

2023-801

CDD 981

CDU 94(81)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

SUMÁRIO

Prefácio: Uma história de encontros e confrontos em métodos de ensino da leitura 7

Carlota Boto

Introdução 13

A “papelada velha” como fonte histórica 16

Metodologia no campo da produção de livros de leitura para o Brasil imperial 26

O que as fontes revelam: apropriações e recusas dos livros de leitura de Castilho no cenário imperial brasileiro 38

A organização dos capítulos 44

1 Nuances do poeta António Feliciano de Castilho na agricultura e na instrução 49

1.1 A infância de António Feliciano de Castilho 50

1.2 As nuances do Castilho adulto: filiação política, desabafos e apreensões 56

1.3 Casamento, mudança de residência de Castilho e sua nova religião: o campo e a agricultura 70

1.4 *Felicidade pela agricultura*: regresso à terra e às virtudes simples do trabalho 79

1.5	A agricultura no projeto de instrução do brasileiro Antônio de Castro Lopes	83
2	Castilho pedagogo: um método de ensino de leitura e suas tentativas de ruptura	91
2.1	Rupturas apresentadas no método português	113
3	Rejeições ao método português em Portugal e no Brasil Império	145
3.1	Rejeição ao método Castilho em Portugal	148
3.2	“Dos mares experimenta a fúria insana”: rejeição de Castilho em solo brasileiro	158
4	Marcha analítica de Jacotot: encontros e estranhamentos com o português Antônio de Castilho	203
4.1	Construção e princípios do ensino universal de Jacotot	205
4.2	A circulação do ensino universal de Jacotot no Brasil	211
4.3	Análise das <i>Lições de ler</i> , de Costa Azevedo (1832): permanências e rupturas com Castilho, Jacotot e Travassos	224
4.4	Encontros e estranhamentos: luzes sobre os métodos de Castilho e Jacotot	235
4.5	Querelas entre o método de Castilho e o ensino universal de Jacotot nos impressos portugueses e brasileiros	240
5	“Mundo novo herdeiro e continuador do mundo velho”: Castilho e os embates na filologia e instrução secundária no Brasil	245
5.1	Antônio Feliciano de Castilho: “retemperador” da língua clássica portuguesa e causador da Questão Coimbrã	245
5.2	O mundo clássico dos irmãos Castilho nos impressos	249
5.3	Irmãos Castilho: rejeição em solo brasileiro	253
5.4	Defesa de José de Castilho pela língua vernácula e purismo: oposição aos “estrangeiros”, aos “alienígenas” e à “invasão da barbárie”	259
	Conclusão	265
	Referências	279

PREFÁCIO

UMA HISTÓRIA DE ENCONTROS E CONFRONTOS EM MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA

Atrevo-me a acreditar que o historiador mais consciente de sua própria situação é também o mais capaz de transcendê-la e mais capaz de apreciar a natureza essencial das diferenças entre sua própria sociedade e perspectiva e aquelas de outras épocas e outros países, mais do que o historiador que afirma ruidosamente que ele é um indivíduo e não um fenômeno social. A capacidade do homem de erguer-se acima de sua situação social e histórica parece estar condicionada pela sensibilidade com que reconhece a extensão de seu envolvimento nela.

Edward Hallet Carr¹

Este livro resulta da bela tese de doutorado de Suzana Lopes de Albuquerque, defendida na Faculdade de Educação da USP. O trabalho, como o próprio título indica, versa sobre a apropriação brasileira de dois métodos de ensino no século XIX: o do educador português António Feliciano de Castilho e aquele do educador francês Joseph Jacotot. Em ambos os casos, tratava-se de instaurar

1 Edward Hallet Carr, *Que é história?* 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p.41.

a escola como palco de experimentação, confrontando um suposto ensino inovador com o tradicionalismo que marcava a instituição.

Voltado para a alfabetização em larga escala, com vistas a favorecer a escola de massas, o português António Feliciano de Castilho produziu, no início dos anos 1850, aquele que ficaria conhecido como método português de Castilho. Em 1855, veio ao Brasil com a finalidade de difundir o referido método. O presente livro conta essa história e mostra o quanto houve resistência ao método de Castilho, tendo ocorrido, inclusive, o cancelamento de cursos que ele se propunha a dar para os professores brasileiros. O fato é que havia no Brasil um intelectual chamado José da Costa Azevedo, primeiro diretor da Escola Normal de Niterói e criador de materiais e impressos voltados para a formação de professores. Costa Azevedo liderava um movimento que difundia, em terras brasileiras, a filosofia de ensino e o método de alfabetização do teórico francês Joseph Jacotot. Além dessa narrativa, este livro conta como o irmão de António Feliciano de Castilho, que se chamava José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha, manteve embates com José de Alencar acerca de questões da literatura e defesa do vernáculo. Trata-se, portanto, de uma obra que descreve encontros e confrontos.

Na elaboração de sua tese, Suzana se debruçou sobre um conjunto variado e fértil de fontes documentais: compêndios, relatórios de inspetores, cartas, ofícios de diretores gerais da instrução pública, requerimentos e jornais. Por meio de tal acervo, a tese foi construída com base na premissa de que a escola de massas contou com a intervenção do Estado na organização escolar, mas também com a intervenção de sujeitos educadores, da sociedade civil, que interagiam com o Estado, visando edificar uma sociedade letrada a partir da escolarização. É preciso lembrar que a escola sobre a qual Castilho discorria era, ela mesma, uma escola bastante precária. Tanto na realidade portuguesa quanto no Brasil, naqueles meados do século XIX o que se chamava de escola era, na grande maioria das vezes, basicamente um cômodo reservado na casa do professor ou por ele alugado, o qual abrigava alunos de diferentes faixas etárias e de diversos níveis de aprendizado. Ali, o professor abria

uma classe, a qual era sua escola. Praticamente não havia Escolas Normais; por essa razão, a formação de professores era quase inexistente. Havia, entretanto, um sistema de controle, com diretorias de instrução pública que, tanto em Portugal quanto no Brasil, visitavam periodicamente o que cada uma das escolas do reino fazia.

Castilho – autor que protagonizou o embate que ficou conhecido na história portuguesa como *Bom senso e bom gosto*, no qual polemizou com aquela que se caracterizaria como a Geração de 70 – apresenta aqui sua outra face: mais do que literato, era um pedagogo, que, ao escrever sobre métodos para ensinar a ler e a escrever, rompeu com o modelo de ensino daquela que ele chamará de escola antiga. O Castilho da literatura era um tradicionalista, porém o Castilho da educação pretendia renegar a tradição e propunha-se a inaugurar um modo de ser escola inteiramente novo.

Consta que Castilho teria vindo ao Brasil incentivado por d. Pedro II, com quem se correspondia. Aqui, pretendia divulgar, disseminar e propagar seu método de leitura e de escrita para representantes das diferentes províncias brasileiras. A questão de pesquisa que Suzana se coloca é: que motivos teriam levado à rejeição do método de Castilho em terras brasileiras? Ela descreve minuciosamente os embates entre o educador português e dois expoentes do debate pedagógico brasileiro da época: José da Costa Azevedo e Francisco Crispiniano Valdetaro. O que estaria em jogo nessa querela? Tratar-se-ia de um embate financeiro ou havia relações de poder envolvidas? O fato é que a disputa do método pedagógico encobria uma pressuposta concepção política e filosófica por detrás dos embates.

Após expor os fundamentos teórico-metodológicos, bem como suas fontes documentais, Suzana faz um traçado extremamente minucioso da vida e da obra de Castilho. Nesse momento do livro, a autora entrelaça a trajetória de Castilho com a história de Portugal do século XIX e, por meio desse bordado, ensina-nos como a história da educação se impõe e se dispõe socialmente na vida pública. Castilho e Costa Azevedo pretendiam traçar o lugar social da escolarização no cômputo de uma sólida cultura letrada. Para tanto, a

escola ensinaria saberes, mas também valores e atitudes, destacando-se, nessa dimensão, seu papel moralizador. De qualquer modo, supunha-se a regeneração social pela via da instrução. Esse era o lema de Castilho, e Suzana vistoria com habilidade analítica seus inúmeros livros, entrelaçando a obra do pedagogo português com considerações de ordem biográfica. O resultado é um relato de vida extremamente original e instigante.

Em seguida, a autora explicita as oposições ao método Castilho, descrevendo sua apropriação em Portugal e no Brasil e as críticas que recebeu nos dois países. Castilho, contrário aos modos de ensino individual e mútuo, defendia um modelo de ensino simultâneo, no qual – como ele próprio gostava de dizer – o professor ensinava a todos os alunos como se todos fossem um só. É preciso lembrar que Castilho era cego, o que talvez explique o fato de ele ter colocado recursos auditivos (marchas e palmas ritmadas) para pensar o caminho das letras. Seu método era sintético: partindo do som de cada letra, ele propunha uma nova ortografia para a língua portuguesa, modificando a soletração e a fonética, posto que se recusava a principiar o ensino pelo nome da letra. Depois, Castilho agregava as letras às palavras, valendo-se, para tanto, de figuras e recursos mnemônicos, decompondo essas palavras em sílabas e em letras para depois recompô-las. Nesse sentido, ele aboliu os silabários, que eram usados em seu tempo. Note-se que se tratava, provavelmente pela primeira vez no Brasil, de uma metodologia fônica de ensino da leitura e da escrita, um método que partia da sonoridade das diferentes letras. Hoje, fala-se muito de método fônico, mas, no geral, sua origem é desconhecida, sendo revelada pela autora na presente obra.

Após a descrição do método, Suzana apresenta o confronto de Castilho com os que ele chamava de impugnadores e adversários do método português. Castilho recebeu severas críticas a seu método tanto em Portugal quanto no Brasil, por motivos diferentes. Baseada em bibliografia que relata a recepção do método em Portugal, Suzana se debruça basicamente sobre o que ocorreu no Brasil, onde o método de Castilho era taxado de pueril, dispndio-

so e trabalhoso, algo para ser utilizado em escolas que não tinham qualquer estrutura e contavam, em sua maioria, com um único professor. Seus inimigos diziam, ainda, que a ideia de mnemonização não era novidade e ridicularizavam o recurso às marchas e às palmas. Suzana demonstra, com precisão, como Castilho e seu método foram rejeitados na província alagoana, aspecto que ela já havia anunciado em sua dissertação de mestrado, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, sob a orientação da Profa. Dra. Maria das Graças de Loiola Madeira.

A hipótese de Suzana, comprovada por sua tese, é a de que a interrupção do curso de Castilho no Brasil teve relação com a atuação de Costa Azevedo, o qual lecionava, desde 1834, utilizando um método de leitura que se apropriava de elementos do teórico francês Joseph Jacotot. Conforme já se explicitou anteriormente, outro personagem importante neste livro é Francisco Crispiniano Valdetaro, seguidor de Costa Azevedo. Castilho denuncia ambos como plagiários de Jacotot; justo ele, que em Portugal já havia sido acusado de plagiar o método de Lemare... A autora se dedica a explicar o método de Jacotot e sua ideia de emancipação intelectual. Jacotot ensinava a leitura por um caminho curioso, que consistia em aprender de memória uma parte do livro e repetir os sentidos do texto, para apenas depois reconhecer os parágrafos, as frases e as palavras. Esse método analítico foi desenvolvido a partir de 1818, quando o francês Jacotot, refugiado na Bélgica, aceitou um cargo na universidade. Lá, ele deveria ensinar francês para alunos que só conheciam o flamengo – língua que o docente desconhecia. O educador, então, valeu-se de uma edição bilíngue do *Telêmaco*, de Fénelon – que os alunos leriam paralelamente nas duas línguas –, e aplicou sua metodologia. O pressuposto do ensino de Jacotot residia em duas ideias básicas: é possível se ensinar o que se desconhece e há uma igualdade das inteligências. Essa foi a aposta tanto do francês quanto dos brasileiros Costa Azevedo e Valdetaro. Suzana, a partir dessa história, coloca em confronto os protagonistas de sua pesquisa, demonstrando os embates que eles tiveram pela imprensa.

Enfim, este livro é uma história original, viva e plena de significados. Em um momento histórico no qual se pleiteia o método fônico como método oficial da escola brasileira, deve-se, no mínimo, conhecer sua trajetória. A autora estrutura sua história com graça, leveza e uma escrita cuidadosa, na qual se articulam os procedimentos historiográficos e o olhar da pedagogia. Prefaciá-lo requer também um diálogo com a autora: Suzana é uma intelectual que reúne os dois atributos necessários ao ofício da pesquisa e da docência: a curiosidade intelectual e a humildade acadêmica. Ávida pelo conhecimento e arguta no trato documental, seu relato demonstra precisão conceitual, solidez analítica e habilidade interpretativa. Por tais razões, a autora constrói uma narrativa cheia de vida sobre uma história que há muito está esquecida nos arquivos do passado... Por todos esses motivos, este livro é um importante contributo para o avanço do conhecimento no campo da História da Educação em Portugal e no Brasil. Cabe apenas cumprimentar a Editora Unesp e a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) por, nessa parceria, trazer à tona este relato, por meio da bela edição que o leitor tem agora em mãos.

São Paulo, 31 de março de 2020

Carlota Boto

INTRODUÇÃO

Por isso tudo, é que a papelada velha é cá o meu mundo de predileção. (Castilho, J., 1890-1891, p.861)

Em virtude da importância de se construir uma identidade para a formulação do Estado nacional brasileiro no século XIX, foram lançadas bases para a instrução pública. Os estudos referentes ao processo de difusão da escola para o povo como responsabilidade do Estado, visando a uma unidade nacional por meio de conteúdos unificados e valores morais e culturais no contexto brasileiro, são analisados nesta obra a partir do “conjunto das linhas gerais de força que atuaram, durante esse período, na constituição do sistema escolar brasileiro e que parecem ser aproximadas dos diversos processos de formação da ‘escola de massas’, no continente europeu e na América do Norte” (Nóvoa; Catani, 2000, p.1).

No contexto de elaboração da primeira Constituição brasileira, outorgada em 25 de março de 1824, a instrução primária ganhou visibilidade, passando a ser gratuita. O documento apresentava provisões para que fossem instituídos no país colégios e universidades, centralizando a administração do ensino no governo federal e instituindo o ensino da religião católica como parte obrigatória dos currículos e programas.

Em várias províncias brasileiras, a escola passou a ser responsável pelo ensino da leitura, da escrita e do cálculo, das regras de civilidade, da moral e da religião, evidenciando, para além de leis, materiais e métodos imprescindíveis a essa nova realidade de democratização do ensino público, que caracterizava o “modo como os alunos foram ‘inventados’ (construídos, categorizados, classificados etc.) pela escola”, isto é, o modo como, por meio da *escola de massas*, as crianças foram “transformadas em alunos” (Nóvoa, 2000, p.134).

O conceito de escola de massas é usado para se referir à “intervenção do Estado na educação escolar, tornando-a obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo um conjunto de processos variados” (Araújo, 1996, p.2). O Estado estava envolvido em um sistema institucional em que os “modelos educativos globais são ‘criaturas’ de hegemonia, dos poderes e interesses dominantes (ou de resistência a este domínio, uma visão mais sofisticada e dialética)” (Meyer, 2000, p.20).

Ao se debruçar sobre a *papelada velha* dos arquivos que se constitui como fonte histórica, observa-se uma febre pela apropriação, no contexto nacional, de variados métodos de ensino que circularam em outros países, o que, de certa forma, responde às críticas feitas à escola primária imperial no Brasil quanto às suas carências e incompletudes, acusando-a de sequer oferecer espaço físico destinado às escolas, bem como livros, mobiliários, pessoal docente qualificado e métodos adequados à fase infantil.

As escolas de primeiras letras nas diferentes províncias brasileiras adotaram materiais e métodos de ensino baseados em um contexto de internacionalização de ideias pedagógicas da modernidade. Sua concepção de infância se pautava nos ideais advindos do debate pedagógico na França, desde o Iluminismo enciclopedista até a Revolução, e repercutiu no final do Império brasileiro e início da República (Boto, 1996, p.16). A discussão pedagógica nesse período estava permeada pelos ideais liberais de construção do espírito público de formação do Estado-nação a partir de um modelamento para a civilização.

Entretanto, a literatura escolar não é imune a influências exteriores, copia sistemas de controle da produção ou difusão, traduções ou adaptações de obras, da instalação de empresas ou de filiais. Assim, os manuais transcendem, paradoxalmente, às fronteiras nacionais: mesmo a afirmação de uma identidade nacional, à primeira vista singular, irredutível, apoia-se em procedimentos comuns, na verdade copiados; cabe ao historiador estudar a emergência ou dar prosseguimento. Acontece o mesmo com os métodos, textos, ilustrações, paginações, estratégias editoriais, métodos de fabricação. (Choppin, 2002, p.16)

Ciente de que “muito da produção e dos debates no século XIX ainda está por ser investigado e até mesmo descoberto pelos historiadores da educação” (Cordeiro, 2016, p.350), este trabalho vislumbra trazer visibilidade às peijas do português António Feliciano de Castilho (1800-1875) na instrução pública em Portugal e no Brasil, as quais relacionavam-se à aceitação de seu método de ensino de leitura e escrita.¹

A maior parte deste livro perpassa a vida e as obras do poeta português e objetiva compreender as matrizes históricas, filosóficas, sociais e o princípio pedagógico de seu *Método português-Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler, escrever e bem falar* (1853),² analisando suas motivações para a entrada na instrução, bem como os embates e as resistências recebidos em solo brasileiro. Nesse sentido,

1 Apesar de ser intitulado “método de ensino de leitura e escrita” e de anunciar um trabalho concomitante no ensino dessas duas habilidades, observa-se em Castilho uma primazia no ensino da leitura e, principalmente, da leitura aural. Dessa forma, a partir da análise das fontes, esta pesquisa apresenta os desdobramentos do ensino da leitura a partir do método Castilho.

2 Utilizaremos as nomenclaturas “método português”, “método Castilho”, “método português de Castilho” e, ainda, “método de leitura repentina”, de acordo com as indicações das fontes; todas essas indicações, porém, referem-se ao *Método português-Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler, escrever e bem falar* (1853).

a nossa interrogação tem presente as “abordagens do sistema mundial”, mas o que verdadeiramente nos interessa compreender não é tanto a difusão mundial de modelos curriculares, mas sim o modo como eles foram apropriados e reelaborados nos diferentes contextos nacionais. (Nóvoa, 2000, p.137)

Ao se debruçar sobre a vida do português Castilho e sobre as tentativas de adoção de seu método de ensino de leitura, tais abordagens metodológicas envolvendo a alfabetização adquirem um caráter transnacional, sendo imprescindível compreender as apropriações decorrentes das práticas e representações.

A “papelada velha” como fonte histórica

O relatório manuscrito³ redigido pelo professor de primeiras letras do 2º distrito de Alagoas⁴ Francisco José Soares⁵ no dia 26 de março de 1855 apresentava à Diretoria de Instrução Pública de Alagoas informações sobre a vinda de Castilho ao Brasil para a divulgação de seu método de ensino de leitura e sobre a interrupção de seu curso que ocorreria na corte imperial.

Essa vinda do poeta português resultou em alguns embates e na recusa de seu método. As apropriações realizadas pelos inúmeros adeptos, bem como pelos resistentes, ao método Castilho serão analisadas a partir dos desdobramentos de sua estada no Brasil no ano de 1855. A oposição realizada por um grupo de brasileiros foi liderada pelo também brasileiro José da Costa Azevedo.

3 Relatórios da Instrução Pública. Arquivo Público de Alagoas – Caixa 60.

4 Essa imersão nas fontes alagoanas decorreu do período de três anos em que permaneci na cidade de Maceió, participando ativamente do grupo de pesquisa História da Educação, Cultura e Literatura, coordenado pela Prof. Dra. Maria das Graças de Lóiola Madeira, minha orientadora, e culminou na elaboração da dissertação de mestrado intitulada *O ensino de primeiras letras de Alagoas oitocentista: vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas escolares*.

5 Francisco José Soares foi mestre e proprietário do Colégio de São José, escola primária em Maceió.

O termo “apropriação” foi utilizado nesta pesquisa a partir da conceituação de Roger Chartier (1990) em seu estudo sobre a história das apropriações, que o definiu “justamente como elemento de articulação na compreensão das relações entre práticas e representações” (Nóvoa; Catani, 2000, p.2-3), e que visa a “uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (Chartier, R., 1991, p.180).

Dessa forma, ao trazer as apropriações de Castilho e as lutas de representações entre seus defensores e opositores, a atenção se volta para as condições e os processos que sustentam as operações de produção do sentido. Castilho “era um polemista; mas era também um poeta; e era finalmente um homem público de seu tempo, que, indubitavelmente, soube fazer uso de sua popularidade” (Boto, 2012, p.50) e, como polemista de seu tempo, desenhou uma escola intitulada por ele moderna e travou embates com diversos sujeitos portugueses e brasileiros que para ele se tornaram seus oponentes.

Parafraseando alguém, caberia mesmo dizer que se pode ser contra ou a favor de Castilho na educação portuguesa. Entretanto, jamais se permitirá passar sem sua referência. Castilho traria visibilidade ao tema da metodologia do ensino, transformando-o irreduzivelmente no epicentro de sua reflexão. (ibid., p.51)

Centrando a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem um ser-percebido constitutivo de identidade, os embates travados na história do ensino da leitura no Brasil apresentam as investidas de Castilho em diferentes fontes, para se reafirmar como sujeito intelectual e pedagogo de seu tempo.

As apropriações do método de Castilho na instrução pública serão analisadas a partir de um contexto político português em interlocução com o contexto brasileiro no século XIX e fundamentadas em autores como Choppin, com base em uma concepção globalizante de circulação de ideias e capitais no meio pedagógico,

trazendo à tona as apropriações de saberes e práticas advindas do exterior na transcendência das fronteiras locais e nacionais. Tais apropriações, que não são percebidas como “distorções do original, mas como reconstruções de significados que mesclam duas semânticas culturais, produzindo uma nova originalidade” (Vidal, 2005, p.68), são trabalhadas para além de uma transmissão e comunicação de um processo causal por semelhança ou repetição, ligando, por meio do tempo, unidades definidas, como indivíduos, obras ou teorias. As apropriações dos impressos de Castilho por parte de seus adeptos e de seus oponentes são analisadas neste livro em uma certa descontinuidade, pensando com Vidal (ibid.) a necessidade de se negar a “tratar o discurso pedagógico como um *continuum*, fundado na evolução e na tradição, e que descrê na mera transposição de uma prática pedagógica de um país ao outro” (ibid., p.132). Ao trabalhar com essa descontinuidade, busca-se construir “referenciais que permitem arquitetar a história dos usos que os objetos impressos tiveram e das relações que com eles mantiveram os indivíduos” (Nóvoa; Catani, 2000, p.2-3).

Na busca por um pensamento para além de uma representação da história da educação concentrada “em demasia na história das ideias, na sua produção e circulação, por meio do privilégio dos textos oficiais e projetos de reforma” (Cordeiro, 2016, p.346), o desafio metodológico encontrado nesta pesquisa é evitar o afastamento do “exame das práticas escolares concretas”, bem como a elaboração de uma representação idealizada da história da educação no Brasil centrada somente no confronto de “ideias, de presumidas correntes teóricas e de disputas caracteristicamente ideológicas” (ibid., p.348).

Visando a tal ruptura, busca-se trilhar o caminho “da proposição de alternativas teóricas e metodológicas que perpassam pela história das representações, pela história do discurso pedagógico ou pelo exame da circulação internacional de modelos teóricos e ideias educacionais” (ibid., p.349) no Império brasileiro.

A análise das divergentes representações dos sujeitos per-tinentes aos grupos no poder da instrução pública oitocentista

demonstra uma luta na construção de suas identidades e em suas relações com os objetos culturais que circulavam ou estavam sendo apresentados como propostas para circulação no interior das escolas. Tais apropriações representadas em diferentes fontes históricas necessitam ser compreendidas em suas especificidades e inscritas em seus meios de produção e em suas condições de possibilidades. Essas representações são analisadas em uma gama de fontes históricas que elucidam a multiplicidade do meio educativo, como a imprensa (pedagógica ou não), cartas, livros de leitura, relatórios oficiais e biografias, por meio da análise tanto dos próprios materiais de Castilho quanto das reações de seus leitores registradas nesse conjunto de fontes.

A popularização de métodos de ensino e de variados livros de Antônio Feliciano de Castilho em Portugal e no Brasil se deu a partir da disseminação da impressão. Alessandra El Far (2006) faz uma análise acerca do mundo dos textos, das palavras e dos leitores, traçando historicamente as formas e os propósitos com que os livros foram assumindo uma posição central no mundo que passaria da oralidade à escrita. Segundo a autora, desde a invenção da imprensa por Gutenberg, um movimento de longo prazo tornou a palavra escrita o lugar de preferência nos círculos letrados, “deixando que o universo da oralidade predominasse em meio aos camponeses, artesãos e trabalhadores analfabetos e de pouca renda” (ibid., p.27).

A construção deste livro perpassa o contexto de criação, divulgação, apropriação e representações do método de ensino de leitura de Antônio Feliciano de Castilho, e suas tentativas de incorporar essa cultura letrada nos círculos dos camponeses portugueses e na instrução primária que se esboçava em diferentes províncias e na corte imperial brasileira.

Para compreender a trajetória do poeta português “por terra, por ares, por bosques e por ondas” (Castilho, J., 1897, p.426), serão analisadas, além dos escritos de Castilho destinados ao ensino da leitura das primeiras letras, suas ideias referentes ao ensino dos rudimentos da agricultura, diferentes saberes no ensino secundário (como sua proposição para a reforma na ortografia portuguesa) e

também os escritos que difundiram sua defesa do ensino do saber clássico no campo da filologia e suas tentativas de formação de leitores do vernáculo português.

Dessa forma, além de seu livro *Método português-Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler, escrever e bem falar* (1853), serão contempladas as análises das obras *Felicidade pela agricultura* (escrita em 1848 e 1849 e analisada em sua versão de 1942), *Noções rudimentares para uso das escolas dos amigos das letras e arte em S. Miguel* (1909e), *Felicidade pela instrução* (1854) e textos das obras *Íris clássico* (1859) e *Ortografia portuguesa e missão dos livros elementares* (1860), que compareceram na obra escrita pelo seu irmão José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha (1810-1879). Junto aos escritos para o professorado da instrução primária, foram localizados registros de António Castilho para o universo clássico dos alunos do liceu, remontando à clivagem entre as escolas primárias, de um lado, e os colégios e liceus, de outro lado.

Para um projeto de leitura primária, moralizante e utilitária, Castilho criou um programa de leitura clássica e literária, transitando por duas áreas que se encontravam polarizadas.

De um lado, temos o aprendizado dos rudimentos, mais ou menos bem conduzido até o certificado de estudos, em que, sabendo “dar o tom”, o aluno é dotado desse viático que é a “alfabetização primária”. De outro, temos a lenta elaboração dessa “cultura” letrada e desinteressada – tão cara a Édouard Herriot –, a qual distingue, desde o liceu, os alunos destinados a fazer parte da elite. (Chartier; Hébrard, 1995, p.250)

Para Chartier e Hébrard (ibid.), nos últimos anos do século XIX francês, os textos oficiais que sustentavam o ensino primário da leitura e os que estabeleciam normas para o uso da escrita nos colégios e liceus demarcavam os afastamentos entre esses polos, estando, de um lado, a escola primária com o ensino dos rudimentos para a alfabetização e, do outro, uma cultura letrada e desinteressada dos liceus voltada para aqueles destinados a fazer parte da elite.